

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Lammi Juha
Suntio Keijo

Kehittämishanke

Opetuksen arviointi

Työn ohjaaja Jukka Kurenniemi
Tampere 3/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Lammi, Juha; Suntio, Keijo
Opetuksen arviointi
31 sivua
maaliskuuta 2011
Työ ohjaaja Jukka Kurenniemi

TIIVISTELMÄ

Opettajat toteuttavat ammatillisen koulun opetussuunnitelmaa itsenäisesti yhdessä sovittujen periaatteiden sekä kulloisenkin ryhmän edellytysten ja kehitystason mukaan.

Opettajien tehtävänä on huolehtia säännöllisistä arvioinneista. Opettajien tehtäviin kuuluu määrittää vuosittaiset opetustavoitteet sekä tähän liittyvät arvioinnin kriteerit.

Arviointi on aina kuulunut olennaisena osana kouluun. Opettajan eettisissä periaatteissa todetaan, että opettaja kehittää työtään ja arvioi omaa toimintaansa. Itsenäisenä ammattilaisena opettaja vastaa työstään ja kehittymisestään siinä. Arviointi on jatkuvaa ja tapahtuu monilla tavoilla ja tasoilla. Arvioinnilla pyritään luomaan mahdollisimman pätevästi käsitys vallitsevasta tilanteesta ja tapahtuneesta kehityksestä asetettujen tavoitteiden kannalta nähtynä edistää oppilaan tietojen ja taitojen kehittymistä sekä antaa opettajalle tarvittavaa informaatioita opetustyön kehittämistä varten. Arviointi on aina tilannesidonnaista, rajallista ja alkuehtojensa leimaamaa. Se ei ole itsetarkoitus, vaan tavoitteena on mahdollistaa toivottu kehitys asetettujen tai parhaillaan hahmoteltavina olevien tavoitteiden suunnassa. Arvioinnin hyödyntämisen kannalta on keskeistä, miten sen tulokset kouluyhteisössä käsitellään ja sovelletaan. On taattava voimavarat niiden muutoksien toteuttamiseksi, mitkä arvioinnin perusteella osoittautuvat tärkeiksi. Koulussa tapahtuu perinteisesti paljon oppilaiden ja oppilassuoritusten arviointia, jota on pyritty kehittämään toimivaksi, oikeudenmukaiseksi ja inhimilliseksi. Myös koulua itseään arvioidaan yhteiskunnan, viranomaisten, julkisen sanan ja vanhempien toimesta.

Tässä kehittämishankkeessa ei niinkään puututa oppilasarviointiin, vaan keskitytään opetukseen kohdistuvaan arviointiin. Tässä vertaillaan opetustyyliä ja opetustapoja, myös arviointimenetelmiä ja arviointiin vaikuttavia tekijöitä.

Avainsanat: Opetusarviointi, opetustyyli, opetustapa, arviointimenetelmä ja arviointiin vaikuttava tekijä.

Sisällysluettelo

1	Miten arvioimme koulun perustehtävää: opetusta.....	4
2	Itsearviointi.....	8
2.1	Teoria ja käytäntö	8
2.2	Sanallinen arvostelu.....	8
2.3	Tieto ja päätelmät.....	8
2.4	Ymmärtäminen.....	9
2.5	Objektiivisuus.....	9
2.6	Opettaja arvioi oman toimintansa.....	9
2.7	Opettajan työtä on arvioitava.....	10
3	Opetustyyli.....	11
4	Opetustavat.....	13
5	Arviointi oppimisen ja opettamisen tukena	14
5.1	Oppimista ja opetusta.....	14
5.2	Tutkiva asennoituminen.....	14
5.3	Oppimista tukeva.....	15
5.4	Formatiivinen arviointi ,.....	15
6	Arviointimenetelmät	17
7	Arviointiin vaikuttavia tekijöitä.....	22
8	Laatujärjestelmiä	27
9	Pohdinta.....	29
	Lähteet	30

1 Miten arvioimme koulun perustehtävää: opetusta

Kun arvioidaan koulun perimmäistä tehtävää, opetusta, arvioidaan yleensä sitä, minkälainen on hyvä opettaja, tai sitä, millaista on hyvä opetus. Kysytään onko tietyssä koulussa hyvät opettajat tai hyvä opetuksen taso, ts. saadaanko paljon korkeita arvosanoja. Kun koulu lähtee arvioimaan omaa toimintaansa, nämä ovat liian yleisluontoisia arvioinnin kohteita: on perusteltava tarkemmin, miten määrittelemme ”hyvän opettajan” ja ”hyvän tuloksen”. Kysymys on tällöin käännettävä ylösalaisin: tuottaako koulu hyvää oppimista? Jos arvioimme opetusta ja sen tuloksellisuutta kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta, on lähdettävä oppilaan tarpeista.

Oppimisen tasot ovat monet. Uusimman muistin toimintaa ja kouluoppimista koskevan kirjallisuuden (mm. Walter Kintsch) perusteella voitaisiin oppiminen jakaa karkeasti kolmeen erilaiseen muistamisen muotoon: 1) Pinnallinen muistaminen, jossa keskitytään lähinnä tekstin ulkoisiin ominaisuuksiin ja irrallisten yksityiskohtien muistamiseen. Asiasta ei muodosteta kokonaiskuvaa. 2) Yhtenäisten tekstipohjan muodostaminen, jossa asiasta muodostetaan synteesi tai kokonaiskuva. Pitäydytään kuitenkin tiukasti tekstissä tai opettajan puheessa, eikä yhdistetä opittua aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. 3) Tilannekuvan muodostaminen, jossa tieto yhdistyy aikaisemmin opittuun ja integroituu osaksi toimivaa ajatusten verkkoa. Tällainen tieto antaa mahdollisuuksia tiedon soveltamiseen, ongelmanratkaisuun ja päätelmien tekoon.

Ference Martonin göteborgilainen tutkimusryhmä (1980) puhui ”pintaprosessoinnista” viitaten pinnalliseen muistamiseen tai heikohkoon tekstipohjaan ja ”syväprosessoinnista” viitaten hyvän tekstipohjan tai tilannekuvan tyypin muistamiseen. Professori Johan von Wright tutkimusryhmineen (1979) käytti myös vastaavasti opiskelustrategioista kuvauksia ”pinnallinen” ja ”syvällinen”. Hänen mukaansa lukion koekäytännöt saattoivat urauttaa oppilaat pinnallisiin opiskelustrategioihin, jos oppilailta ei vaadita tiedon syvällistä hallintaa, vaan tyydytään mittaamaan pelkästään yksityiskohtien muistamista.

Kun arvioidaan opetuksen tuloksellisuutta, oppimistulokset saattavat jollakin tasolla näyttää hyviltä, mutta ennen pitkää ne osoittautuvat näennäistuloksiksi: kunnollista oppimista ei olekaan tapahtunut. Kaikki riippuu siitä, mikä on mittauksen kohde ja millaista palautetta oppilaille annetaan heidän toiminnastaan. Opiskelustrategioilla on taipumus urautua sen mukaan, minkälainen on koulun koekäytäntö. Luonnollisesti ylioppilaskirjoitusten sisältö ja pisteitys ohjaavat voimakkaasti myös opetuskäytänteitä jo peruskoulutasolla, koska ne muodostavat tietynlaisen normin siitä, millaisia ovat ”hyvät” oppimistulokset.

Itsearviointin keskeinen kysymys on, arvioidaanko koulun opetuksessa itse oppimisprosessia vai pelkkiä tuotoksia. Aktivoivan ja prosessipainotteisen opetuksen etuna on se, että tarkastelun kohteena on oppimisen koko prosessi, johon kuuluvat oppilaiden aikaisemmat tiedot, taidot, kokemukset, opiskelustrategiat ja heidän kykynsä arvioida ja säädellä omaa toimintaansa (ns. metatason strategiat eli suomeksi itsearviointin strategiat). Tällöin on tarkkaan mietittävä esim. sitä, mitä kokeilla mitataan. Ei myöskään voida tyytyä siihen, että vasta oppijakson lopulla arvioidaan tavoittein saavuttamista; arviointia on tehtävä jo kurssin kuluessa esim. oppimispäiväkirjojen avulla.

Aktivoivan opetuksen avulla päästään siis käsiksi opiskelijan itsearviointin taitoihin, kun oppimisesta tehdään tietoista toimintaa. Tällöin oppilaan ei tarvitse yrittää arvailla sitä, mitä opettaja hänen toivoo oppivan, vaan oppimisen laatu on keskustelun alainen asia. Parhaassa tapauksessa aktivoivat työtavat sekä tukevat oppimista että antavat opiskelijalle tietoa heidän omista opiskelutaidoistaan (siis kehittävät itsearviointin strategioita). Opetusta arvioitaessa on tärkeitä kiinnittää huomiota siihen, minkälaisia strategioita se tuottaa: opitaanko käsittelemään tietoa syvemmin, suhteuttamaan uutta tietoa aikaisemmin opittuun ja organisoimaan opittavaa materiaalia, niin että syntyy pyrkimystä ymmärtämiseen. Syväprosessointi auttaa Martonin tutkimusten (esim. kirjassa Oppimisen ohjaaminen) mukaan sekä kokonaisuuksien että yksityiskohtien oppimista.

Jos opiskelijalle on tyypillistä vain pyrkimys tiedon muistamiseen ja toistamiseen, silloin hänen tavoitteenaan on pikemminkin tutkinto tai koetulos eikä suinkaan oppiminen. Itse arvosana saattaa olla tällaisella pinnallisen orientaation opiskelijalla parempikin kuin syvällisen oppimisen taitajalla, mutta jos testi uusitaan myöhemmin riittävän pitkän ajan kuluttua, silloin asian muistaa ja hallitsee vain se, joka on sen todella ymmärtänyt.

Kun autamme oppilaita kehittämään itsearvioinnin strategioita, tarkoituksena on, että oppilas saa vähitellen yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja sen tarkkailusta. Hän oppii huomaamaan, milloin on ymmärtänyt asian tai milloin hänen tarvitsee esim. oppia jokin uusi taito. Opiskelijan on kuitenkin saatava tietoa erilaisista strategioista ja niiden sopivuudesta kuhunkin tilanteeseen. Käytännössä itsearvioinnin strategiat kehittyvät parhaiten yhteistyössä muiden kanssa (esim. yhteistyöoppiminen). Tilanne, jossa yrittää opettaa asiaa jollekin toiselle, auttaa usein näkemään oman ymmärryksen rajat. Arvioidakseen omaa ymmärrystään oppilas voi myös kehittää kysymyksiä tekstistä ja yrittää vastata niihin. Asioiden kirjoittaminen omin sanoin uudelleen on aina hyvä keino arvioida sitä, onko todella ymmärtänyt asian (esim. oppimispäiväkirjat).

Johan von Wright on lukiolaistemme opiskelustrategioita tutkiessaan todennut, että varsin varhain ne jäykistyvät yhdeksi ainoaksi tyyppiä, jolla selviää nimenomaan koulun kokeista. Jäykkiä strategioita pitäisi kuitenkin pystyä murtamaan, sillä ei ole yhdentekevää se, millä tavoin tämä tieto on jäsentynyt. Opiskelun muuttaminen mielekkäämmäksi saattaa kohdata koulussa yllättäviä ongelmia, sillä perinteisen kouluopetuksen malli on niin syvälle urautunut, että oppilaat eivät osaa suhtautua myönteisesti uudenlaisiin aktivoiviin opetustapoihin eivätkä oppimisprosessiin pohjautuviin kokeisiin.

Opettaja A. Kanadalaiset Bereiter ja Scardanmalia (1987) ovat osoittaneet kolme sellaista opetuksen mallia, jotka vaihtelevassa määrin tukevat oppilaiden itsearviointitaitojen kehittymistä. Heidän kuvaamansa opettaja A on ikään kuin työnjohtaja, jonka tavoitteena on saada tietyt työt tehdyiksi. Hän ohjaa ja järjestee opetuksensa sen mukaan, kuinka monta sivua on saatava luetuksi ja kuinka monta ainetta tai koetta kirjoitetuksi. Tehokkaalta vaikuttava puuha voi opettaja A:n tapauksessa olla joskus ainoastaan näennäisesti tehokasta.

Opettaja B, sen sijaan jaksottaa työnsä sen mukaan, minkälaisiin oppimiskokemuksiin hän haluaa oppilaidensa osallistuvan. Hän miettii asioiden järjestyksen, jaksottaa tehtäviä sopivasti, pyrkii ottamaan selvää oppilaidensa aikaisemmista tiedoista ja taidoista suhteuttaakseen opetuksensa niihin. Esimerkiksi kirjoitustehtävät hän pohjustaa hyvin, tekee kaiken oppilaille valmiiksi. Opettaja C ottaa samat asiat huomioon kuin opettaja B, ja hänen toimintansa näyttääkin paljon samankaltaiselta.

Opettaja C:n tavoitteena on kuitenkin se, että oppilaat alkaisivat tehdä ja ajatella nämä asiat itse: hänen tavoitteenaan on tehdä itsensä tarpeettomaksi.

Opettaja C, soveltuu mielestämme parhaiten kuvaamaan opettajaa, joka pyrkii kehittämään oppilaissaan itsearvioinnin taitoja. Kun hän puolestaan arvioi omaa toimintaansa, hän ei niinkään mittaa luettujen sivujen määrää, vaan sitä, kuinka hyvin hänen oppilaansa ovat oppineet hankkimaan, käyttämään ja soveltamaan tietoa. Tämä tavoite ei ole ristiriidassa esim. ylioppilaskirjoitusten tavoitteiden kanssa: professori Valde Mikkosen ja assistentti Kirsti Longan tutkimusten (1985 ja 1989) mukaan parhaiten sekä ylioppilasaineissa (asia-aine) että reaalikokeissa menestyivät ne kokelaat, jotka osasivat yhdistää päätelmiä koulutietoon ja kehitellä omia ajatuksia sen pohjalta. Teoreettisissa tehtävissä riittivät koulutiedon pohjalta tehtävät päätelmät, mutta soveltavissa tehtävissä piti lisäksi pystyä yhdistämään omia kokemuksia ja havaintoja koulutietoon ja päätellä näiden pohjalta.

2 Itsearviointi

Kun tässä valossa lähdetään tarkastelemaan koulun itsearviointia, on vältettävä muutamia näennäisiä vastakkainasetteluja, jotka ovat viime aikoina olleet esillä.

2.1 Teoria ja käytäntö.

Teoria ja käytäntö. Nämä kaksi esitetään usein toisilleen vastakkaisina, mikä kuvastaa melko alkeellisesti käsitystä teoreettisen tiedon luonteesta (Perry, 1970). Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria, sanoi jo Sigmund Freud: lentokoneet eivät lentäisi ilman fysiikan teorioiden tuntemusta. Itse asiassa kouluissa annetaan liian vähän teoreettista tietoa ja liian paljon löyhiä luetteloita irrallisista faktoista.

Amerikkalaiset tutkijat ovat kiinnittäneet paljon huomiota tähän asiaan viime vuosina (mm. Susan Carey, MIT) he ovat osoittaneet että luonnontieteiden oppimisessa on keskeistä, että oppilas muodostaa toimivan mallin eli teorian opittavasta asiasta. Myös pahimmat oppimisen esteet liittyvät oppilaiden arkikokemuksiin perustuviin ”teorioihin” – opettajan on tehtävä avoimiksi oppilaiden intuitiot ja haastettava niitä sokrateslaisessa hengessä.

2.2 Sanallinen arvostelu

Sanallinen arvostelu on laadullista ja numeroarvostelu määrällistä. Tämä väärinkäsitys liittyy siihen, että numeroilla on perinteisesti mitattu perinteisiä asioita ja että tähän liittyy määrällinen tietokäsitys (tiedon joko-tai –luonne). Numero voi toimia myös palautteena laadullisesti hyvästä oppimisesta. Tärkeintä on miettiä, mitä numero mittaa. Kunnollinen palaute on tässäkin keskeistä. Vastaavasti sanallinen arviointi voi koostua pelkästään luettelosta, tyyliin ”olet hyvä siinä ja huono tässä” – tällöin pitäisi määritellä, mitä hyvällä oikein tarkoitetaan.

2.3 Tieto ja päätelmät

Tieto ja päätelmät ovat vastakkaisia asioita. Tämä väärinkäsitys perustuu ajatukseen, jonka mukaan tieto on ”absoluuttista” ja päätelmät pelkkiä mielipiteitä. Tieto on kuitenkin muuta kuin tosiasioiden luettelemista; yksittäiset faktat liittyvät aina johonkin ajatusmalliin eli teoriaan. Tämä sopii yhteen Sokrateen esittämän ajatuksen kanssa: tieto on aina oikea käsitys tai uskomus yhdessä perustelun (selityksen) kanssa. Esa Saarisen mukaan (1985) tämä on filosofianhistoriallisesti kuuluisin tiedon määritelmä. Oppilaita tulisi siis ohjata koulutiedon pohjalta päätelmien tekoon, heitä tulisi kannustaa aikaisempien tietojen ja kokemusten tuomiseen luokahuoneeseen.

2.4 Ymmärtäminen

Ymmärtäminen on muistamisen vastakohta. Tämä on ehdottomasti väärä luulo: uusin muistitutkimus osoittaa kiistattomasti, että tehokas muistaminen yleensä edellyttää päätelmien tekoa. Mitä tehokkaammin ymmärretään (siis liitetään asia johonkin mielekkääseen yhteyteen), sen paremmin muistetaan. On tietysti asioita, jotka on opeteltava ulkoa, kuten kaavat, kieliopin säännöt ym., mutta näidenkin oppimista edistää jokin tarkoitus, joka motivoi oppilasta. Kaikki muistettavat asiat tulisi siis mieltää osaksi jotain kokonaisuutta – puhelinnumeron muistamisellakin on yleensä jokin sosiaalinen merkitys.

2.5 ”Objektiivisuus”

”Objektiivisuus” on arvioinnin päätavoite. Tämä johtaa valitettavasti siihen, että kaikkein mielenkiintoisimpia ja tärkeimpiä oppimisen aspekteja ei voida mitata. On helppo korjata monivalintakysymyksiä, joissa tietty vaihtoehto on tiukasti tekstin mukaan oikea. Tällaisiin kysymyksiin vastaaminen ei valitettavasti edistä oppimista, vaan ohjaa yleensä pintatason strategioihin. Lisäksi niiden avulla ei saada tietoa siitä, mitä oppilas oikein ajattelee asiasta. Parhaiten oppilaiden laadulliset ajattelumallit saadaan esiin esseetyyppisillä (tuottavilla) tehtävillä, mikäli ne eivät edellytä pelkkää tiedon toistamista. On tietysti muistettava, että myös päättelyä vaativia monivalintoja on mahdollista laatia. Oppilaan arvioidessa opetusta pitäisi myös saada tietoa mitä oppilas ajattelee. Arvioidessa opetusta ajatus pitäisi pysyä opetuksessa, ei alettaisi arvioimaan opettajaa.

2.6 Opettaja arvioi oman toimintansa

Kaiken kaikkiaan itsearvioinnissa on pitkälti kyse siitä, että opettaja arvioi oman toimintansa heijastumista oppilaidensa oppimisprosessissa. Opettaminen ei kuitenkaan suoraan johda oppimiseen – välissä on jokaisen oppilaan yksilöllinen konstruktio opetettavasta asiasta. Koekäytänteillä ja tehtävänannoilla voidaan suuresti vaikuttaa siihen, millaista oppimista koulu tuottaa. Kannattaisi mahdollisimman paljon suosia sen tyyppisiä tehtäviä, joissa oppilaan on sovellettava koulutietoa jonkin ongelman ratkaisemiseen tai muodostettava asiasta vähintäänkin hyvä kokonaiskuva. Näin ohjaisimme oppilaita aktiivisiksi tiedon käyttäjäiksi emmekä pelkästään tietoa toistaviksi papukaijoiksi.

Aktivoivan, oppilaasta lähtevän opetuksen soveltaminen edellyttää opettajan ja opiskelijan välisen suhteen uudelleenarviointia: opettajan rooli ei perustu tällöin muodolliseen auktoriteettiin, vaan se ohjautuu paljolti hänen asiantuntemuksensa kautta.

Monet aktivoivat työtavat edellyttävät opettajalta suurta joustavuutta: hänen on kyettävä nopeasti arvioimaan erilaisten kysymysten ja kommenttien mielekkyyttä. Hän ei pysty suunnittelemaan opetuksensa etenemistä kovin jäykästi ja aukottomasti, koska hänen on sopeutettava se oppilaiden kysymysten ja tarpeiden mukaisesti. Mutta se todella kannattaa. Työ tuottaa uskomattoman paljon enemmän iloa ja tyydytystä, kun huomaa, että työskentely on nimenomaan oppilaan kannalta mielekästä.

2.7 Opettajan työtä on arvioitava

Opettajan työtä on arvioitava kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen on työnjohdollinen aspekti, joka sisältää oppimisilmaston luomisen, käyttäytymisen rajojen ja normien asettamisen, tehtävien ja työryhmien jakamisen ja toiminnan ohjaamisen ym. Tätä näkökulmaa ei ole syytä painottaa liiaksi. Toinen aspekti on opetuksellinen; siihen kuuluu oppimisen strukturointi, tunnin sisältö, se miten autetaan oppilasta saavuttamaan tavoitteensa, kysymisen tekniikka sokrateslaisessa hengessä ym. Kolmantena näkökulmana on arviointi: opettaja seuraa, miten opetus menee perille ja minkä tasoiseksi oppiminen muodostuu. Opettaja arvioi itseään sen mukaisesti, miten nämä kolme näkökulmaa toteutuvat hänen työssään, ja hän pitää niitä jatkuvan itsearviointinsa ohjeena.

Tässä artikkelissa esitetyt näkökulmat sopivat hyvin yhteen kansainvälisessä kirjallisuudessa viime aikoina esitetyn kanssa. AERA:n (American Educational Research Association) vuosikirjassa 1991 käsitellään opettajan arviointia. Siitä esitetään kaksi käsitystä: byrokraattinen ja professionaalinen. Byrokraattisessa mallissa opettaja saa opetussuunnitelmat ja toimintaohjeet ylhäältäpäin, suunnittelevilta virkamiehiltä. Opettaja on vain ohjeiden toteuttaja. Professionaalisen eli ammattitaitoa korostavan mallin mukainen opettaja suunnittelee toteuttaa ja arvioi omaa toimintaansa niin kuin edellä on esitetty; sen lisäksi hän ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, opetuksen resurssit ja tavoitteet ja suunnittelee sen perusteella opetusstrategiansa. Näitä suuntaviivoja noudattamalla opettajan itsearviointi ohjaa häntä todella kehittymään työssään.

3 Opetustyyli

Opetus muodostuu sekä käytetyistä opetusmenetelmistä että opetustyylistä. Opetustyyli vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon sekä saavutetun oppimisen laatuun ja muotoon vähintään yhtä voimakkaasti kuin käytetty opetusmenetelmä. (Jarvis 2002.) Opetusmenetelmät viittaavat opettajan käyttämiin tekniikoihin. Opetustyyli sen sijaan kuvaa opettajan tapaa ilmaista itseään opetuksen aikana. Se liittyy keskeisesti opettajan identiteettiin, persoonaan ja luonteeseen. Eri opettajat voivat käyttää samoja opetusmenetelmiä samojen asiasisältöjen opettamiseen, mutta opettavat kuitenkin eri tavalla. Eri opettajat tukevatkin erilaista opiskelua ja ohjaavat opiskelijoita erilaisiin oppimisprosesseihin. Pelkkien opetusmenetelmientarkastelu johtaa helposti opetuksen yhdenmukaistamiseen. Kiinnitettäessä huomio opetusmenetelmien ohella opetustyyliin huomioidaan myös opettajan ja opetustilanteiden yksilöllisyys. Opetusmenetelmä ei vielä tee hyvää opetusta, vaan siihen vaikuttaa keskeisesti myös opettajanidentiteetti. (Jarvis 2002.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana yliopisto-opetusta on tutkittu laajasti. Vaikka näiden tutkimusten tulokset eroavat toisistaan tarkkojen yksityiskohtien osalta, tukevat tulokset toisiaan tarkasteltaessa niitä laajemmalla perspektiivillä. Tutkimuksissa opetuksen ääriulottuvuuksiksi on määritelty pyrkimykset tiedon siirtämisestä opiskelijoille ja opiskelijoiden käsitteellisen ymmärryksen kehittäminen.

Ensiksi mainitun ulottuvuuden yhteydessä opettamisessa korostetaan opettajan toimintaa ja käytettyjä opetusstrategioita. Toinen ulottuvuus puolestaan painottaa opiskelijoita ja heidän oppimistaan ja kehittymistään. (Åkerlind 2003.) Nämä ulottuvuudet heijastuvat opettamisenlähestymistapoihin. Opettamisen lähestymistavat viittaavat opettajan opetustoimintaan ja opetustyyliin. Ne vaikuttavat, mitä ja miten opettaja opettaa ja mitä hän arvostaa oppimistuloksina. (Samuelowicz & Bain 1992.) Opiskelijoiden opiskelun kautta opettamisen lähestymistavat ovat yhteydessä saavutetun oppimisen laatuun. Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet opetusmenetelmät ja arviointi (Olli Hyppönen ja Satu Lindén 2009) käsikirjassa käytetään termejä sisältölähtöinen ja oppimislähtöinen lähestymistapa. Opettamisen sisältölähtöiseen lähestymistapaan yhdistyy käsitys oppimisesta tiedon määrällisenä lisääntymisenä, ja siinä opettaminen hahmotetaan tiedon mekaanisena siirtämisenä opiskelijoille. Lähestymistapa kuvaa opetustoimintaa, jossa opetuksen keskiössä on opetettava tieto, joka pyritään välittämään opiskelijoille.

Siinä opettaja kontrolloi opetettavaa tietoa ja sitä, miten tieto esitetään opiskelijoille. Usein opettamisen sisältölähtöinen lähestymistapa on yhteydessä opiskelijoiden pintasuuntautuneeseen opiskeluun. Tästä lähestymistavasta käytetään myös termejä opettaja- ja sisältökeskeinen lähestymistapa. (ks. Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin 2006; Killen 2001.)

Opettamisen oppimislähtöinen lähestymistapa viittaa opetustoimintaan, jossa tavoitteena on opiskelijoiden oppimisprosessin edistäminen. Lähestymistapaan sisältyy näkemys oppimisesta opiskelijoiden käsityksien muuttumisena ja kehittymisenä. Siinä opettamisen tehtäväksi määritellään opiskelijoiden oppimisen edistäminen. Opettamisen oppimislähtöinen lähestymistapa tukee opiskelijoiden syväsuuntautunutta opiskelua ja laadullisesti korkeatasoista oppimista. Siitä puhutaan myös termeillä opiskelijalähtöinen ja -keskeinen lähestymistapa. (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin 2006; Killen 2001; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999.)

Opetuksen lähestymistavat eivät ole täysin toistensa vastakohtia, vaan ne sisältävät osin yhtäläisiä piirteitä. On kuitenkin esitetty, että opettamisen oppimislähtöinen lähestymistapa on sisältölähtöistä lähestymistapaa kattavampi ja kehittyneempi, ja siten sitä tulisi tukea esimerkiksi opettajien pedagogisella koulutuksella. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.)

4 Opetustavat

Opetustapojen taitava ja tarkoituksenmukainen käyttö on opettajan perustaito. Opetuskokemukset muodostuvat hyvin paljon siitä, miten on opetettu ja opiskeltu, eikä vain siitä mitä on opiskeltu. Matti Koskenniemi (1970) on puhunut opetustavoista, jotka eroavat sen mukaan, kenellä kulloinkin on päävastuu opetuksen kulusta. Erkki Lahdes (1995) taas on käyttänyt käsitteitä *opetusmenetelmä* ja *työtapa*. Niillä on hänen mukaansa se vivahde-ero, että edellinen kuvaa opettajan ja jälkimmäinen oppilaan näkökulmaa. Vaikka eri käsitteillä onkin teoreettisia eroja, niitä voidaan yleensä haitatta käyttää synonyymeinä.

Paul Pintrich ja Dale Schunk (1995) vertailevat yksidimensionaalisia ja monidimensionaalisia luokkia. Edellisissä käytetään vain muutamia työtapoja, ja jälkimmäisessä oppilaille tarjotaan vaihtelevaa ja monipuolista, kykyjensä ja harrastustensa mukaista toimintaa. Dimensionaalisuuteen luetaan seuraavat asiat: tehtävien eriyttäminen, oppilaitten autonomia, opetusryhmittelyt ja suoritusten arviointi.

Opetuksen tuli edetä opettajajohtoisesti ja kaavamaisesti ja soveltaa havainnollisuuden, käsitteellisyys ja harjoituksen asteita. Vaikka Soinisen kaavio onkin auttamattoman vanhentunut, käsitteellisyys korostaminen edustaa varsin modernia näkemystä opetuksesta. Siinä korostuu asioiden ymmärtämisen ja teoreettisuuden vaatimus (Lahdes 1977).

5 Arviointi oppimisen ja opettamisen tukena

Arviointikäsitteellä on opetusalan kielenkäytössä useita eri merkityksiä. Arviointi voi tarkoittaa:

- Jonkin asteikon tai kriteeristön avulla päätettävää laadun tai määrän erittelyä
- Systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia
- Arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia (meta-arviointia)

Arviointi on mukana oppimisen ja opettamisen kaikissa vaiheissa. Opettaja ja oppilas pyrkivät arvioimaan kokonaistilannetta ja hahmottamaan oppimisen ja opetuksen tavoitteet, käytettävissä olevan ajan, materiaalit, tilat, lähtötason, opittavat sisällöt ja oppimistulosten arviointimenettelyt. Arvioinnin tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista ja opettamista.

5.1 Oppimista ja opetusta

Oppimista ja opetusta voi suunnitella ja suunnitteleminen arvioida. Suunnitteluun kuuluu myös arvioinnin suunnittelu: miten arvion lähtötasoa, tavoitteiden realistisuutta, oppimisen edistymistä ja oppimistuloksia ja miten arvioin arviointini luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta.

Opettaja on tutkija, joka pyrkii luomaan mahdollisimman todenmukaisen kokonaiskäsityksen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppijaryhmän oppimiseen ja opettamiseen. Tätä oppimisen kokonaiskuvaa opettaja tarkentaa jatkuvasti oppimismaaston mukaiseksi. Tässä prosessissa laadullinen ja määrällinen arviointi vuorottelevat luontevasti: oppija, oppijaryhmä ja opettaja arvioivat sitä, millaista oma oppiminen ja opettaminen sekä yhteistoiminta on ja millaisia tuloksia se tuottaa. Määrällisesti on mahdollista erilaisin menetelmin arvioida sitä, missä määrin oppiminen on edistynyt tai jäänyt edistymättä.

5.2 Tutkiva asennoituminen

Tutkiva asennoituminen omaan oppimiseen ja sen tuloksiin on hyödyllinen myös oppijalle: pohdiskellessaan oman oppimisensa esteitä ja edellytyksiä oppija pystyy paremmin tekemään oman oppimisensa hyväksi kaiken mahdollisen. Kun oppija erittelee omaan oppimiseensa vaikuttavia tekijöitä, hän pystyy realistisemmin arvioimaan itseään ja käsittelemään opiskelutovereiden ja opettajan antamaa palautetta.

5.3 Oppimista tukeva

Oppimista tukeva arviointi voi ajoittua eri tavoin oppikokonaisuuksiin ja prosesseihin nähden. Diagnostinen arviointi ajoittuu oppimiskokonaisuuden alkuun, ja sen tavoitteena on oppijoiden lähtötason selvittäminen; tämä puolestaan mahdollistaa oppijoiden yksöllisen tavoitteen asettelun, opetuksen kohdentamisen ja eriyttämisen. Diagnostista arviointia tarvitaan myös oppimiskokonaisuuden kestäessä mahdollisten oppimisvaikeuksien laadun ja syiden selvittämiseksi.

5.4 Formatiivinen arviointi

Formatiivisella arvioinnilla opettaja seuraa oppijoiden oppimista opetuksen edetessä. Formatiivinen arviointi voi olla myös itsearviointia tai ryhmäarviointia, jolloin oppija tai oppijaryhmä arvioi oppimistaan opetuksen edetessä. Summatiivinen arviointi on tietyn oppimiskokonaisuuden päättyessä oppimistulosten selvittämistä. Oppimiskokonaisuus voi olla lyhyehkö jakso (esimerkiksi kurssi) tai pitkä (esim. koulutusohjelman tai opintovaiheen päättöarviointi).

Kun erilaisin arviointimenettelyin on koottu oppimista tukeva arviointitieto, se voidaan muuttaa todistusarvosanaksi (numeroksi tai sanalliseksi arvosteluksi). Oppija hyödyntää kurssin tai koulutusohjelman arvostelua hakiessaan uutta koulutus- tai työpaikkaa.

Suunnitellessaan oppimista tukevaa arviointia opettaja joutuu pohtimaan, onko oppimiskokonaisuuden kannalta järkevää arvioida absoluuttisesti vai suhteellisesti vai käyttää tavoitearviointia. Tavoitearviointi on kysymyksessä silloin, kun arviointi suhteutetaan oppimistavoitteisiin. Oppimistuloksia voidaan verrata tarkasti määriteltyihin yhteisiin tavoitteisiin tai yksittäisen oppijaryhmän tai oppijan itselleen asettamiin tavoitteisiin.

Kun opettaja suhteuttaa oppijan tai oppijaryhmän oppimistuloksia suuremman oppijajoukon tuloksiin, hän arvioi suhteellisesti. Useimmin vertailukohteena ovat yhdessä opiskelevan ryhmän (esim. kurssin) suoritukset. Joskus arviointi suhteutetaan tietynikäluokan suorituksiin tai valtakunnallisiin oppimistuloksiin.

Käytännössä suhteellinen arviointi toteutetaan usein siten, että arvioitavat asetetaan ensin paremmuusjärjestykseen ja sen jälkeen arvosanat jaetaan ennalta sovitun jakauman mukaan esimerkiksi asteikolla 1-5 siten, että arvosanoja 1 ja 5 saa 10%, arvosanoja 2 ja 4 saa 15% ja arvosanaa 3 saa 30% .

Kun opettaja vertaa oppijan suoritusta absoluuttiseen, ennalta määrättyyn kriteeriin tai tavoitteeseen, hän arvioi absoluuttisesti. Korkeimman arvosanan saavat ne oppijat joiden suoritus on täydellinen tai lähes täydellinen. Absoluuttinen arvostelu on helpommin toteutettavissa esimerkiksi matemaattisissa kuin esteettis-ilmaisullisissa oppiaineissa. Voidaanko esimerkiksi määritellä absoluuttisen tarkasti, millainen on täydellinen runo? (Koppinen ym. 1994)

6 Arviointimenetelmät

Opetuksen arviointi; Vastuu oppimisesta on opettajilla ja opiskelijoilla. Parhaiten oppiminen kehittyy yhteistyössä.

Opiskelijan saama palaute; Palautteella tarkoitetaan sitä informaatiota, jota opiskelijat saavat opiskelustaan ja opettajat opetuksestaan. Palaute antaa tietoa toiminnan tuloksista ja sen avulla voidaan arvioida onko asetettuihin tavoitteisiin päästy. Palautetta voidaan käyttää sekä opiskelijan että opettajan toiminnan kehittämisen välineenä. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on taito, jonka opettelu on osa opiskelua.

Oppimisen ja opetuksen kehittäminen; Opiskelua ja opetusta voidaan kehittää arvioimalla sitä. Kehityksen pitää tapahtua opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön kautta. Erilaisia tapoja arvioida ja kehittää opiskelua ja opetusta ovat mm.

- ulkopuolinen arviointi
- keskustelut opiskelijoiden kanssa
- kysymykset opiskelijoille
- omat havainnot
- opintosuoritukset
- kyselylomakkeet (avoimet kysymykset / numeromuotoiset kysymykset)
- vertaisopettajan havainnot
- opettajan päiväkirja
- kurssityöryhmä
- haastattelut
- opiskelijoiden tai opettajien itsearviointi

Arviointimenetelmät voivat vaihdella epäsystemaattisesta havainnoinnista tarkasti pisteytettyihin ”tentteihin”.

7. Opettaja on luotettava ja oikeudenmukainen.	1	2	3	4	5	6
8. Opetus on selkeää, ymmärrettävää ja omaperäistä.	1	2	3	4	5	6
9. Opetusta on pohdittu huolella ja kattavasti.	1	2	3	4	5	6
10. Opetustilat ovat riittävät ja nykyaikaiset.	1	2	3	4	5	6
11. Opetus vastaa ala käsitystäni.	1	2	3	4	5	6

Arvioi omin sanoin periodi 1:

Toinen esimerkki : Jo pidemmän aikaa opiskelleet.

Opettajan- ja opetuksen arviointilomake

	Täysin samaa mieltä			Täysin eri mieltä		
	1	2	3	4	5	6
1. Minut otettiin hyvin vastaan periodi jaksolle.	1	2	3	4	5	6
2. Sain itselleni työtilan ja tarvittavat työvälineet.	1	2	3	4	5	6
3. Opintojen tavoitteista sovittiin selkeästi.	1	2	3	4	5	6
4. Opettajani oli selvästi valmistautunut aineeseen.	1	2	3	4	5	6
5. Opettaja tuntee alan laajasti ja asiantuntevasti.	1	2	3	4	5	6
6. Opettajan työpanos on riittävä.	1	2	3	4	5	6
7. Opettaja on luotettava ja oikeudenmukainen	1	2	3	4	5	6
8. Opetus on selkeää, ymmärrettävää ja omaperäistä.	1	2	3	4	5	6
9. Opetusta on pohdittu huolella ja kattavasti.	1	2	3	4	5	6
10. Opetustilat ovat riittävät ja nykyaikaiset.	1	2	3	4	5	6
11. Opetus vastaa ala käsitystäni.	1	2	3	4	5	6
12. Opetuksen aikana tutustuin riittävästi työyhteisöömme.	1	2	3	4	5	6
13. Opetus johdatti minut hyvin alan työtehtäviini.	1	2	3	4	5	6

14. Sain riittävästi tukea opintojeni aikana. 1 2 3 4 5 6

15. Minulla oli mahdollisuus keskustella riittäväsi opettajan
kanssa opintojeni aikana. 1 2 3 4 5 6

Arvioi omin sanoin jakso:

7 Arviointiin vaikuttavia tekijöitä

Opintovuosi jaetaan 4-5 periodijaksoon, jokaisen periodijakson jälkeen opiskelijan tulisi arvioida opetusta. Minkälaisen jakson jälkeen arvioidaan. Esimerkki talonrakennusalan opiskelijan arvioinnista ja minkä jälkeen opiskelijan tulisi arvioida opetusta:

Opiskelijan arviointiin vaikuttaa oleellisesti ops. Ammatillisen koulutuksen ops talonrakennuksen osalta on sekava, laaja, osin epärealistinen ja hyvin tulkinnanvarainen. Jotta opiskelijoita voi arvioida tasapuolisesti ja tasavertaisesti olisi opetussuunnitelman oltava yksinkertaisempi ja yksiselitteisempi, jolloin opettajien käsityserot eivät aiheuttaisi eriarvoisuutta eri luokkien ja koulujen välillä.

Ammatillisissa aineissa arvioidaan Rakentamisen perustaidot 1,2,3, yht.24 opintoviikkoa.

Runkotyöt 1,2, yht. 16 opintoviikkoa. Talonrakentaminen 1,2, yht. 16 opintoviikkoa. Vapaavalintaisia muuraustyöt 8 opv, sisävalmistusvaiheen kirvestyöt 8 opv, betoni- ja raudoitustyöt 4 opv, korjausrakentaminen 4 opv, ammatillisesti vapaavalintaisia 10 opv.

Mitä on epärealistisuus? Pohjarakentamiseen kuluu 2-4 opv, perustuksiin 2-4 opv, täyttöihin 2 opv, alapohjaan 2 opv, puurunkoon 4-8 opv, sisävalmistukseen 20 opv. Yhteiset opinnot 20 opv, lomat, kurssipäivät, to-jakso 20 opv tekee sen että talo on pitkälti valmis kahdessa vuodessa 16 opiskelijan avulla. Opiskelijoiden arviointi perustuu työnäyttöihin ja ammatillisen osaamisen esilletuontiin eri työvaiheissa. Arvioinneissa joutuu puntaroimaan opintokokonaisuuksien toteutumista ja yksittäisen opiskelijan hopsia. Talossa on keskimäärin 40 jm anturaa jolla pitäisi saada työnäytöt 20 oppilaalle. Kahden metrin mittainen pätkä per oppilas! Kun samaan kohteeseen tuodaan vielä toinen ryhmä kooltaan kaksitoista opiskelijaa, jää jäljelle enää 1,5 jm anturaa per oppilas.

Kuinka ongelmaa ratkotaan tällä hetkellä. Valitaan vaativia rakenteita, ovat yhtä kuin pitkäkestoisia, tehdään suurempia kokonaisuuksia, riittää töitä suuremmalle joukolle, tehdään toisen projektista työnäyttöjä eri osa-alueilta, otetaan työurakoita eri puolilta kaupunkia. Ja entä sitten opiskelijoiden arviointi? Kohteessa saattaa olla rakenne, jota opettaja ei hallitse, eikä näin ollen osaa antaa asiallista opetusta, eikä näin ollen myöskään ole mielestäni kykenevä arvioimaan opiskelijaa. Kun tehdään toisen opettajan projektissa työnäyttöjä, on selvää, ettei hänellä ole tarjota omille opiskelijoilleen tarvittavia työnäyttöjä omassa kohteessaan, vaan joutuu myös etsimään niitä muualta. Kun kohteiden välinen etäisyys vaatii auton, liikutaan jo hämärän rajamailla.

Työnäytön laajuudeksi on opsissa määrätty 2 opv. Jos näytön laajuus olisi kiveen hakattu ja oppilaiden muodostama työryhmä ei olisi sallittu työnäytöissä, ei olisi paljoakaan arvioitavaa. Vain eräs kulttihahmo on onnistunut jakamaan yhden hengen annoksen sataan.

Kuinka tässä tilanteessa arviointia voi suorittaa tai parantaa? Arvioinnin perustana on, että opiskelijalle on ensin opetettu työvaihe, jonka jälkeen hän tekee työsuunnitelman, suorittaa näytön joka arvioidaan joko kaksi- tai kolmikantaisesti. Työssäoppimisjaksoissa työnantajan kantti ei useinkaan salli työnäyttäjien antoja itsenäisesti johtuen usein opinnäytteen keston venymisestä. Työnäytön arviointia voi nykyään verrata pulkkamäkeen, annetaan ylämäessä vauhtia ja katsotaan miten käy. Ainoa keino tällä hetkellä on ryhmätyönäyttö, lyhyt mallintaminen ja menoksi.

Arvioinnin helpottamiseksi olisi tietysti lukuisia käytännön asioita. Tietysti ryhmäkoot asialliselle tasolle, ryhmille oma kohde, tuntisuunnittelu, johon luen hankkeen suunnittelun mukaan, ammatillisia aineita opettavat vain ne, joille se on päätyö.

Hankesuunnittelulla saadaan opsin osiot mahdollistettua hieman paremmin. Esimerkiksi kohde perusmalli 120 m², puurunko, 1 krs, pihasauna puuliiterillä, autokatos puolilämpimällä varastolla. Autokatoksella saadaan perusmallintaminen, jonka jälkeen voidaan alkaa työnäyttäjien osuus anturoista, runkotöistä jne. Saunarakennus, alias mökötupa, laajentaa vaikeinta osa-aluetta, kosteat tilat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jakavat arvioinnin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin, joilla molemmilla on erilaiset tehtävänsä. Opintojen aikaisen arvioinnin ensisijaiseksi tehtävänä on oppilaiden opiskelun ohjaus ja kannustaminen. Sen avulla oppilaan tulee muodostaa realistinen kuva omasta oppimisestaan ja sen kehitymisestä eli realistinen käsitys itsestään oppijana. Opiskelijan kanssa käyty keskustelu opintokokonaisuuden arvioinnin yhteydessä oman opetuksen laadusta antaa jotain kuvaa, mitä pitäisi parantaa opetuksessa. Tämä edellyttää molemminpuolista luottamusta ja se luo mahdollisuuksia parantaa niin oppimisen kuin opetuksen laatua.

Opettaja seuraa päivittäin oppilaiden edistymistä ja arvioi heidän taitojensa kehittymistä. Heitä ohjataan myös itse arvioimaan työskentelyään ja oppimistaan. Kokeiden merkitys arvioinnissa on vähentynyt. Arvioinnin tarkoitus on kannustaa oppilaita koulutyössään. Suorituksia ja edistymistä ei verrata toisten oppilaiden suorituksiin vaan asetettuihin oppimistavoitteisiin. Opintojen edistymisestä sekä oppilaan käyttäytymisestä annetaan riittävän usein tietoa sekä oppilaalle itselleen että hänen huoltajilleen.

Kunkin lukuvuoden päätteeksi oppilas saa todistuksen, johon on merkitty oppilaan opinto-ohjelma sekä oppiaineittain tai aineryhmittäin arvio siitä, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet. Todistuksessa on myös arvio oppilaan käyttäytymisestä. Väliarvioinnista koulut päättävät itse. Opettajat käyvät myös arviointikeskusteluja oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Näissä keskusteluissa oppilaalla saattaa olla esiteltävänänsä oma arviointikansionsa, johon hän on kerännyt mieleisiään töitä vuoden varrelta.

Työskentelyn arviointi on osa oppimaan oppimisen taitojen arviointia. Työskentelyn arvioinnin pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa otetaan huomioon myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. Työskentelyä voidaan arvioida myös erikseen. Myös työskentelyn opetusta pitäisi voida arvioida.

Jos erityisopetukseen otettaessa tai siirrettäessä on päätetty, että oppilas opiskelee perusopetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, hänen suorituksensa arvioidaan samoilla perusteilla kuin muidenkin oppilaiden suoritukset.

Jos erityisopetukseen otettaessa tai siirrettäessä on päätetty, että oppilas opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan yhdessä tai useammassa oppiaineessa, arvioidaan oppilaan suorituksia henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa määriteltyihin oppilaan omiin tavoitteisiin perustuen. Yksilöllisten oppimäärien mukaisesti opiskelluissa oppiaineissa voidaan käyttää sanallista arviota kaikilla vuosiluokilla.

Erityisopetuksessa oleville tulisi myös antaa mahdollisuus arvioon. Erityisopetuksessa oleville olisi laadittava oma lomake opetuksen arviointia varten.

Ammattiosaamisen näytöt on ajoitettava koko koulutuksen ajalle niin, että opiskelijalla on ollut mahdollisuus oppia näytössä arvioitava osaaminen ennen näyttöä. Opiskelijalle on annettava mahdollisuus parantaa suoritustaan näytöistä saadun palautteen perusteella. Toimielimen hyväksymässä näyttöjen toteuttamis- ja arviointisuunnitelmassa tulee ilmetä, miten työssäoppimisjaksojen aikana on mahdollista suorittaa ammattiosaamisen näyttöjä. Opiskelijan tulee voida suorittaa ammattiosaamisen näyttöjä myös ulkomailla, ja siitä on sovittava etukäteen.

Opiskelijan tulee saada riittävästi tukea ja ohjausta ammattiosaamisen näyttöjen suorittamiseen.

Arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit johdetaan opetussuunnitelman ja tutkinnon tavoitteista opintokokonaisuuksittain. Kohteena on osaaminen laajasti. Opetussuunnitelman perustutkintokohtaisissa osissa määritellään opintokokonaisuuksittain, mitä pitää osata.

Arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit on johdettava opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa esitetyistä tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä ja arvioinnista.

Arviointi kohdistuu yhteisiin sisällöllisiin painotuksiin: Kansainvälisyys, kestävän kehityksen edistäminen, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, yrittäjäyys, laadukas ja asiakaslähtöinen toiminta, kuluttajaosaaminen sekä työsuojelu- ja terveys.

Yhteiseen ydinosaamiseen: Oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot ja eettiset ja esteettiset taidot.

Työn perustana olevan tiedon hallintaan, työmenetelmien, -välineiden ja -materiaalien hallintaan. Työprosessien hallintaan: Työtehtävän toteuttaminen, työtehtävän suunnittelu, työsuorituksen arviointi, työtehtävän kehittäminen.

Opetus Arvioinnin kohteet



Kuva 1. Arvioinnin kohteet

Arvioinnin kohteena ei ole pelkästään irrallisen tiedon toistaminen vaan kyky käyttää hankittua, sisäistettyä tietoa soveltaen. Ammatillista osaamista on tarkoituksenmukaisinta arvioida aidoissa työtilanteissa, jolloin saadaan näyttöä myös opiskelijan asenteista ja käyttäytymistavoista. Arvioinnin apuna käytetään työnäytteitä ja -tehtäviä, oppimispäiväkirjaa, portfolioa, selostuksia, raportteja tms. Mielestämme myös näitä keinoja voisi soveltaa opetusta arvioidessa. Oppilaitoksessa tulee määritellä opintokokonaisuuksien arviointikriteerit seuraavassa määriteltyjen tyydyttävän, hyvän ja kiitettävän osaamisen tasojen pohjalta.

8 Laaturjestelmiä

Korkeakouluihin rakennetaan vuonna 2005 laaturjestelmiä, joilla halutaan kehittää koulutuksen ja koulutusorganisaation tasoa ja joiden avulla suomalaista korkeakoulutusta voidaan verrata kansainvälisesti. On tärkeää, että laaturjestelmiä mietittäessä muistetaan, että koulutuksen ja oppimisen laatu kietoutuvat tiukasti toisiinsa.

Kun arvioidaan koulutusjärjestelmää, sen laadun tärkein mittari tulee olla oppimisen laatu. On vanhanaikaista ajatella, että koulutuksen laaturjestelmissä oppimisen tasokkuuteen ei kiinnitetä huomiota. Oppimisen laatu tulee olla koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmän keskiössä. Näin yliopiston toiminnassa korostuu ennennäkemättömällä tavalla se, mitä opettajat ja opiskelijat yhdessä tekevät.

Laadukkaasta koulutuksesta ei voitane puhua, jos oppimisen tulos ei ole hyvä. Millä tavalla laadunvarmistusjärjestelmällä saadaan enemmän tietoa oppimisen laadusta? Minkälaisia laadun osoittimia tarkastelemalla saadaan oppimisen kannalta tärkeintä tietoa koko yliopistokoulutuksen laadusta? Miten verkko-opetuksen laatua mitataan luotettavasti oppimisen näkökulmasta? Millä tavalla oppimisen ja opetuksen arviointi saadaan toimintaa kehittäväksi, ei toimintaa pelkästään luonnehtivaksi tai vieläpä kontrolloivaksi toiminnaksi?

Oppimisen laatua tarkasteltaessa on tärkeää kysyä, oppiko opiskelija, ja jos oppi, miten ja mitä hän oppi. On tärkeä pohtia myös, millä tavoin opiskelijan oppimisen eli ajattelun muutoksen laatua voidaan tehdä näkyväksi. Tentit, tasotestit ja muut oppimisen mittareina käytetyt menetelmät ovat myös osa oppimisen laaturjestelmää. Samoin laaturjestelmän osia ovat palautekyselyt, palautepäivät ja kaikki muut palautteen käsittelyjärjestelmät, joilla arvioidaan opetuksen tasokkuutta ja joiden avulla kehittämistoimia voidaan suunnata oikealla tavalla. Euroopan korkeakoulualueella ollaan keskittymässä oppimistuloksen määrittämiseen ja näkyväksi tekemiseen (learning outcomes) entistä tarkemmin. Jatkossa kiinnitetään yhä enemmän huomiota opiskelijoiden saavuttaman oppimisen tasoon. Tästä osaltaan seuraa, että tulevaisuudessa pitää keskittyä painottuneesti siihen, miten voidaan seurata ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä pelkän asiantiedon hallinnan lisäksi.

Laadukas opetus on hyvää opetusta. Hyvä opetus auttaa opiskelijaa oppimaan nopeammin, helpommin ja syvällisemmin kuin se itseopiskellen olisi mahdollista. Opetukseen sisältyy oppimisprosessin ohjaus ja tuloksen jatkuva monitorointi. On selvää, että huippuyliopistoissa nämä asiat ymmärretään. Suomen yliopistojen kansainvälisen kilpailukyvyn ja tieteellisen tason jatkuvan kehittämisen kannalta oppimisen ja opetuksen laatuasiat ovat nyt keskeisesti esillä. Niihin kannattaa perehtyä.

9 Pohdinta

Perinteisesti ammatillisessa koulutuksessa opiskelija antaa opetuksesta jaksopalautteen. Anonyymin nettipalautteen hyvä puoli on rehellisyys, huono puoli ettei opettaja saa mitään palautetta. Ilmeisesti jatkuva tarpeeksi huono palaute näkyy lopputilinä. Jos se on kestänyt vuosia, kuka tai ketkä ovat häviäjiä?

Oman opetuksen kriittinen arviointi on vaikeaa silloin kun on toiminut virassa vähän aikaa, työympäristö ei edesauta valitsemaan jo hyväksi havaittuja opetusmalleja ja tehtäväkokonaisuuksia, vaan antaa tulokkaan törmäillä ja oppia kantapään kautta.

Opiskelijan kanssa käyty keskustelu opintokokonaisuuden arvioinnin yhteydessä oman opetuksen laadusta antaa jotain kuvaa, mitä pitäisi parantaa opetuksessa. Tämä edellyttää molemminpuolista luottamusta

Selviä merkkejä opetuksen heikosta laadusta mielestäni on poissaolojen lisääntyminen, yleinen levottomuus ja välinpitämättömyys tunneilla, heikot koetulokset ja auktoriteetin puute.

Opetettava aine ja opetusympäristö ovat osaltaan vaikuttamassa oppilaiden aktiviteettiin.

Hyväkään opettaja tai menetelmä ei auta jos kyseessä on opiskelijoiden mielestä tarpeeton ja kuiva aihe. **motivointi on vaikea laji.** Motivoinnilla voi olla hyvin suuri vaikutus siihen, miten oppilaat oppivat ja suhtautuvat käsiteltävään asiaan. Motivoinnin avulla voi

1. ohjata käyttäytymistä tiettyjä päämääriä kohti
2. johdattaa suurempaan yrittämiseen ja energisyyteen
3. nostaa toiminnan aloittamishalua ja ylläpitokykyä
4. parantaa kognitiivista prosessointia
5. päätellä, mitkä seuraukset ovat vahvistavia
6. johtaa parempaan suorituskyykyyn

Opiskelijoiden alkuun hyvätkin arviot ammatillisen koulutuksen opettajasta voivat johtua siitä, ettei oppilas arvioi opetusta vaan opettajaa. Vasta opintojen edetessä nähtyään ja kuultuaan esimerkiksi työssäoppimispaikoilla ammatti-ihmisiltä kuinka asiat tehdään, opiskelija pettyy opetukseen. Ammatillisen opetuksen tärkein asia on osata mitä opettaa. Oppiminen on yksi huikeimmista asioista, mitä ihminen voi kokea.

Lähteet

Atjonen P, Kari uusikylä 2005, s 66-75, Didaktiikan perusteet. Werner Söderström Osakeyhtiö 2005.

Ference Martonin göteborgilainen tutkimusryhmä (1980)

Karjalainen A, Vaskuri P, 2005 Opetuksen kehittämisyksikkö
Oulun yliopisto.tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/laatu.htm

Laukkanen R, Kaija Salmio, Renata Svedlin 1992, s 43-5, Koulun itsearviointi. Valtion painatuskeskus Helsinki 1992.

opetushallitus 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit.

opetushallitus 2009. Tekniikan ja Liikenteen ala. [Rakennusalan perustutkinnon perusteet](#) 11.6.2009 (pdf)

Soini Tiina, Von Wright Johan, Von Wright Maija-Liisa, 2003, s 24-34, Oppiminen ja Koulutus WSOYpro 2003

Surakka T 1995, Suuntaa ja sykeä oppimiseen. Kirjoittajat ja Werner Söderström Osakeyhtiö. Juva 1995

<http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/hankkeet/infolit/korjattu/suomi.htm.4.1.2005>

www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen...arviointi/prosessiarviointi_opettajan_oppilaan_ja_vertaisryhman_tyovalineena

Linkkejä ja lisälukemista:

[VOPLA - verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu](#)

Helsingin, Kuopion ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston virtuaaliyliopistohanke, jonka tavoitteena on tukea ja edistää suomalaisten yliopistojen verkko-opetuksen ja verkko-oppimisen laadunhallintaa ja kehittää yliopistojen henkilöstön laatu-tietoisuutta ja -asiantuntemusta sekä sitoutumista laatu-työhön.

[Oulun yliopiston opetuksen laadunarviointi](#)

Asko Karjalainen:

[Koulutuksen laatu-järjestelmän perusteet](#) (pdf)

[Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa - idealismia vaiko realismia? \(pdf\)](#)

[PedaForum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. Kevät 1/2004. 11.vsk. Teema: Opetuksen laatu.](#)

Sampo Koivula: Opetuksen laatu tiedeyhteisöllisenä itsensä ylittämisenä.

Jari Rantamäki: Yliopisto prosessissa: Laatukäsitykset esille yliopistoyhteisössä.

Asko Karjalainen: Opetuksen laadun arviointijärjestelmä Oulun yliopistossa.

[Chydenius-instituutin verkko-opetuksen viisi perusperiaatetta](#) arvioinnin apuvälineeksi

<http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/menetelmat>.